

Historische und gegenwärtige Perspektiven zur Kritik (in) der Pädagogik der Frühen Kindheit

Meike Sophia Baader

1. Zugang, Verortung, Perspektiven

Der Beitrag diskutiert kritische Anfragen an Konzepte und Praktiken der frühen Kindheit unter historischen wie aktuellen Aspekten. Die historische Perspektive bezieht sich schwerpunktmäßig auf die 1970er Jahre in der Bundesrepublik als Zeit, in der die frühe Kindheit in den kritischen Fokus sozialer Bewegungen wie der Kinderladenbewegung oder der Frauenbewegung geriet. Zunächst wird jedoch nach deren Vorgeschichten gefragt, das heißt, nach historisch vergleichbaren Konstellationen in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Denn im Kontext der Revolutionen von 1848/1849 kamen die Fröbelschen Kindergärten ebenfalls in den politischen Fokus gesellschaftlicher Aufbrüche und Demokratisierungsbestrebungen und auch dies begann, wie in der Kinderladenbewegung der 1970er Jahre, mit einer grundsätzlichen Kritik an etablierten Einrichtungen und deren pädagogischer Praxis.

Mit Blick auf beide historischen Konstellationen lauten die Frageperspektiven, von wem, wo und wie wurde in den Bewegungen und ihren Texten Kritik aufgerufen, wogegen richtete sich diese jeweils und mit welchen Neuerungsvorschlägen und Hoffnungen war sie verbunden.

Davon ausgehend zieht der Beitrag, über die historischen Perspektiven hinausreichend – im Sinne einer historisch-systematischen Reflexion – abschließend auch den Bogen zu gegenwärtigen Fragen. Dabei richtet sich die Analyse unter anderem darauf, was sich – unter dem Aspekt der Kritik – seit den 1970er Jahren grundlegend gewandelt hat, was seitdem eine geringere Rolle spielt, unter Umständen auch verloren gegangen ist, und welche Zusammenhänge dabei möglicherweise von Bedeutung sind. Die Verlustperspektive ist keine nostalgische, sondern von einem analytischen Interesse getragen, das nach Gründen und Kontexten für thematische Verschiebungen und in diesem Zusammenhang auch für die geringere Ausprägung von Kritik in der Frühpädagogik heute fragt und damit an das Anliegen des Bandes anknüpft.

Der Beitrag nimmt im Sinne der Gesamtkonzeption stellenweise den Terminus der Frühpädagogik auf, obwohl aus der Sicht der historischen sowie der Neueren Kindheits-

forschung der Begriff der Pädagogik der Frühen Kindheit angemessener scheint, weil er die Konstruktion von früher Kindheit als Lebensphase und als soziales wie kulturelles Phänomen akzentuiert, was wiederum Teil der Hervorbringung generationaler Ordnungen von Gesellschaften ist (vgl. Eßer et al. 2016). Auf deren enge Verknüpfung mit Geschlechterordnungen hat die Neuere Kindheitsforschung ebenfalls hingewiesen (vgl. Alanen 2005). Mit dieser Kommentierung zur Begrifflichkeit ist zugleich eine Kritik am Begriff der Frühpädagogik verbunden, die damit das Anliegen des Bandes unmittelbar aufgreift.

Die kritische Anmerkung ergibt sich aus den theoretischen und methodischen Verortungen, die dem Beitrag zugrunde liegen. Diese wurzeln in der Historischen Bildungsforschung, der Geschichte der Kindheit, der Wissensgeschichte, sowie der Geschlechterforschung. Die Begriffe »Frühpädagogik« sowie »frühe Kindheit« eint jedoch, dass sie begriffsgeschichtlich erst im 21. Jahrhundert relevant werden.

Durch seinen Überblickscharakter zu bedeutsamen Entwicklungen für die Geschichte der frühen Kindheit im 19., 20. und 21. Jahrhundert setzt der Beitrag Schlaglichter. Am Ende stehen Fragen, Impulse und Thesen für eine selbstkritische und reflexive Pädagogik der Frühen Kindheit. Insbesondere mit Blick auf eine wissens- und auch eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektive ist es jedoch unabdingbar, sich zunächst grundlegend mit dem Verständnis von Kritik zu befassen. Dies geschieht im ersten Schritt. Dabei werden aus der Auseinandersetzung mit der Theoretisierung von Kritik drei Dimensionen übernommen, die im weiteren Verlauf als Analyseraster für die historischen Texte und Positionen fruchtbar gemacht werden und somit eine Heuristik bilden: Wissen, Tun und Hoffen. Diese Ebenen der Kritik benennt Judith Butler im Anschluss an Immanuel Kant in einem grundlegenden Text zu Kritik und Dissens (2011: 37), der im Folgenden diskutiert wird.

2. Was heißt Kritik?

Judith Butler legt 2009 eine schmale Schrift mit dem Titel »Critique, Dissent, Disciplinary« vor, die 2011 als »Kritik, Dissens, Disziplinarität« auf Deutsch erschienen ist. Sie bezieht sich dabei unter anderem auf den einschlägigen Text von Michel Foucault (1990/1992): »Was ist Kritik?« sowie auf die grundlegenden Texte von Immanuel Kant: »Kritik der reinen Vernunft« (1781), »Kritik der praktischen Vernunft« (1788) und »Kritik der Urteilskraft« (1790) und außerdem auf Kants berühmten und auch für die Bildungsgeschichte bedeutsamen Text »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« (1784), ein Titel, den wiederum Foucault mit seinem Text »Was ist Aufklärung?« (1984/1990) aufgreift. Die drei Ziele der Kritik, die sich auf Begrenzungen bezüglich dessen richten, »was gewusst werden kann, was getan werden soll und was gehofft werden darf« (Butler 2011: 37), benennt Butler unter Verweis auf Kants Schrift »Was ist Aufklärung?« (1784/1999).

Begriffsgeschichtlich meint »critique« die Kunst der Beurteilung und gelangt etwa seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert aus dem Französischen ins Deutsche, also ungefähr mit Einsetzen der Moderne. Foucault bemerkt eine Zunahme von Kritik bzw. das Entstehen einer kritischen Haltung etwa seit dem 15. oder 16. Jahrhundert – eine Zeit,

die er als Wende zur Moderne bezeichnet. Die in diesem Zeitraum anwachsende Kritik versteht Foucault als Reaktion auf die Intensivierung der Pastoralmacht, die das Leben bis in die kleinsten Details zu regulieren versucht hatte (vgl. Foucault 1992; Sonderegger 2019: 59f.). Kritik ist für Foucault unauflösbar mit der Aufklärung und Moderne, mit dem Gebrauch der Vernunft sowie mit der Aufgabe des Menschen in der Moderne, »sich selbst auszuarbeiten« verbunden (Foucault 2005, zit. n. Butler 2011: 38). Kritik sei, so Butler mit Blick auf Kant, in erster Linie eine »Revolution auf der Ebene des Verfahrens« (ebd.: 15) und meine, wie Foucault herausgestellt habe, nicht in erster Linie »eine Weise des Nein-Sagens« oder »die Bemühung« »eine bestehende Struktur auseinanderzunehmen und zu beschädigen« (ebd.: 37). Sie impliziere zunächst eine Reihe von kritischen Anfragen. »Die Ausübung von Kritik vollzieht sich typischerweise, indem ein Komplex von Fragen formuliert wird«, der jedoch nicht in einer Typologie aufgehe (ebd.: 13) und damit zugleich grundsätzlich offenbleibt. Allerdings gibt es, im Anschluss an Kants »Kritik der reinen Vernunft«, zwei grundlegende Modi, die das kritische Fragen charakterisieren, nämlich erstens Anfragen an die Art und Weise, etwas zu tun und zweitens Anfragen an das Recht etwas zu tun. In Kants »Kritik der Urteilskraft« werden diesbezüglich die beiden Fragen »Auf welche Art?« und »Mit welchem Recht?« formuliert (Kant 1956: 31, zit. n. Butler 2011: 16).

Neben der Zurückweisung einer Typologisierung und Standardisierung von kritischen Fragen unterstreicht Butler die Prozesshaftigkeit von Kritik. Diese zeichne sich durch »das Wiederkehren des Infragestellens der Grenzen, die dem Fragbaren auferlegt sind« aus (ebd.). Welche Fragen überhaupt gestellt werden dürfen, was also sagbar/fragbar ist, nimmt in Butlers Nachdenken über Kritik eine zentrale Rolle ein. Kritik formuliere Anfragen an Macht-Wissen-Konstellationen, indem sie analysiert, wie »Wissen einhergehend mit einer bestimmten Orchestrierung institutioneller Macht produziert« wird (ebd.: 43). Butler rückt das Nachdenken über Kritik an Macht-Wissen-Konstellationen zudem in einen Zusammenhang mit der Wissenschaft. Dabei akzentuiert sie einmal mehr die Bedeutung dessen, was fragbar ist und hebt die Problematik der Grenzen und Zuständigkeiten von Disziplinen hervor, die ihrerseits wiederum Ergebnis von Machteinsätzen sind. Machtkritik, so unterstreicht Butler, erfordere Transdisziplinarität (vgl. ebd.: 33). Diese können die aus Machtkonstellationen hervorgegangenen Grenzen zwischen Disziplinen sowie die Absteckung von Territorien im disziplinären Spiel, die Disziplinen immer auch kennzeichnen (vgl. Baader 2013), überschreiten.

Die von Butler im Anschluss an Kant herausgestellten Ebenen der Kritik, nämlich Wissen, Tun und Hoffen, verweisen zugleich auf Systeme der Bewertung. Auf diese bezieht sich nach Foucault die Hauptaufgabe von Kritik (vgl. Foucault 1992). Dabei verortet er die Zunahme der Kritik an den Maßstäben der Bewertung historisch in spezifischen Dynamiken der Moderne. Diese entfalten sich im Spannungsfeld des Spiels zwischen »Regierungsintensivierung« als Verdichtung und »Vervielfältigung« der Künste, Menschen zu regieren einerseits und der Intensivierung der Kritik daran andererseits (ebd.: 14). Kritik ist eine »Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt«, nach »Machteffekten« zu fragen (ebd.: 15) und eine »kritische Haltung« zu entwickeln, »nicht dermaßen regiert zu werden« (ebd.: 12, 13, 28), »nicht auf diese Weise und nicht um diesen Preis« (ebd.: 12). Somit sei »die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit« und eine notwendige Funktion der »Entunterwerfung«

(ebd.: 15). Diese Akzentuierung der Kunst der Kritik als Form, sich kritisch gegenüber der spezifischen Art und Weise des Regiert-Werdens zu verhalten, meint bei Foucault allerdings nicht, dass es darum gehen müsse, überhaupt nicht regiert zu werden.

Foucault hebt somit auch eine »Geschichte der kritischen Haltung« hervor. Er bezeichnet »die Haltung der Kritik« (ebd.: 8) als »Kunst« sowie als »Tugend« (ebd.: 9) und unterstreicht den Mut, den es für Kritik brauche. Schließlich beinhalte Kants Schrift »Was ist Aufklärung?« »einen Appell an den Mut« (ebd.: 16). Damit rückt Foucault die Kritik in eine Perspektive der Tugendlehre ein, denn Mut zählt zu den antiken Tugenden, und stellt somit einen Zusammenhang mit Moral und Ethik her. An anderer Stelle spricht er auch von der Kritik als »moralische Pflicht« (Foucault 2001, zit. n. Sonderegger 2019: 93). Der Begriff der Haltung, den Foucault ins Zentrum seiner Charakterisierung kritischer Sichtweisen stellt, wird von Butler aufgegriffen und schließlich von Ruth Sonderegger weiter entfaltet, indem sie Foucaults Perspektive grundsätzlich als »Haltung und als Lebensform« bezeichnet (ebd.: 59–174). Sonderegger verweist zudem auf die lange Vorgeschichte der »Kritischen Theorie als Haltung« und dabei insbesondere auf Max Horkheimer (vgl. ebd.: 111f.).

Während Kant in seinen Überlegungen zur Aufklärung die Notwendigkeit von Kritik im Kontext der Aufklärung insbesondere an Autoritäten und Institutionen festgemacht hatte, richten Foucault und Butler den Blick auf Systeme der Bewertung selbst,¹ auf das Sag- und Fragbare sowie auf machtvollen Diskurse, die die Subjekte regieren. Kritik als Verfahren, Bewegung, Prozess und als Haltung wird, insbesondere bei Foucault, zudem eng mit Formen der Subjektivierung in der Moderne in Verbindung gebracht. In der skizzierten Lesart von Foucault und Butler ist Kritik in der Moderne zugleich unmittelbar mit Politik wie auch mit Wissenschaft verknüpft. In seiner historischen Rekonstruktion der Genese einer »kritischen Haltung« stellt Foucault den engen Zusammenhang zwischen der Herausbildung der neuzeitlichen Wissenschaft und der Kritik heraus und unterstreicht dabei insbesondere auch deren Bedeutung für die »methodologische(n) Reflexion« (Foucault 1992: 14).

Und in der Tat bezeichnen sich innerhalb des Systems der Wissenschaft einzelne wissenschaftliche Denkrichtungen oder -stile selbst als kritisch, prominent etwa die Kritische Theorie, auf die im Zusammenhang mit frühpädagogischen Ansätzen der 1970er Jahre noch genauer eingegangen wird, oder die Kritische Erziehungswissenschaft oder die Kritische Männlichkeitsforschung, um nur einige Beispiele zu nennen. Dies betrifft nicht nur theoretische, sondern auch methodologische Perspektiven, exemplarisch kann etwa die Kritische Diskursanalyse genannt werden (vgl. Jäger 2015). Mit der (Selbst)Markierung von Kritik ist zumeist eine Absetzbewegung von anderen Zugängen verbunden, die dann, so etwa bei der Kritischen Theorie, als traditionell bezeichnet werden (vgl. Horkheimer 1968). Auf grundsätzlichen Anfragen an Ordnungsvorstellungen und Systeme von Bewertungen basiert auch die gesamte feministische Wissenschaftskritik (vgl. Harding 1990).

1 In diesem Verständnis von Kritik als »Kritik an Systemen von Bewertungen« folgt das »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik« (Hodgson et al. 2022) genau dieser Bewegung der Kritik und ist damit selbst eine kritische Positionierung, die sich gerade nicht jenseits der Kritik bewegt.

Kritik, so unterstreicht Butler mit Foucault, sei zu unterscheiden von »Praktiken der Destruktion, des Nein-Sagens, des Nihilismus und des Skeptizismus«. Dies sei jedoch nicht selbstverständlich, sondern stehe durchaus »auf dem Spiel« (ebd.: 55). Butler bringt in ihrem Beitrag die Frage nach der Kritik nicht nur in einen Zusammenhang mit der Wissenschaft, sondern konkret mit der »akademischen Freiheit«, der Universität als Institution und der Macht in der Universität. In diesem Kontext fokussiert sie, welche Fragen gestellt werden können, was also sagbar/fragbar ist und was nicht. Neben der Akzentuierung von Kritik als Haltung und als Verfahren, der Differenzierung zwischen Wissen, Tun und Hoffen ist auch Butlers Zurückweisung eines Verständnisses von Kritik als Nein-Sagen, Nihilismus und Skeptizismus weiterführend für die Frage nach der Kritik in der Frühpädagogik. Kritik geht demnach nicht zwangsläufig mit Destruktion einher, sondern kann – mit Foucault – als Kunst und Übung sowie als durchaus konstruktiver »ent/übender Umgang mit bereits bestehenden Praktiken« verstanden werden (Sonderregger 2019: 137). Auch diese Perspektive auf eine »ent/übende Aufmerksamkeit« gegenüber »alltäglichen, habitualisierenden Praktiken« ebd.) kann Impulse für frühpädagogische Kontexte setzen, beispielsweise im Umgang mit Geschlecht.

Sowohl Foucault als auch Butler verteidigen in ihren Beiträgen Kritik als eine wichtige politische sowie wissenschaftliche Praxis. Foucault bringt sie grundlegend mit der Aufklärung in Verbindung, auf die er sich, in seinem letzten Text vor seinem Tod, durchaus positiv bezieht. Butler diskutiert Konsens bzw. Dissens im Verhältnis zu Formen des Wissens sowie zur Aufklärung in einer leicht kritischen Anspielung auf Foucault als einen Akt, der für den französischen Philosophen und Historiker die Autonomie des Subjektes hervorbringe (Butler 2011: 47). Sie unterstreicht besonders, dass kritische Fragen auf »Zeiten und Orte« (ebd.: 35) angewiesen und häufig in den »Zwischenräumen« der Institutionen angesiedelt seien (ebd.: 26).² Zeiten und Orte lassen sich zusammenfassend auch als Foren benennen, ein Aspekt der für die Frage nach der Kritik in der Pädagogik der Frühen Kindheit Relevanz haben könnte und abschließend noch einmal aufgegriffen wird. Und schließlich ist im Vergleich der beiden Texte von Foucault und Butler noch ein weiterer Aspekt für pädagogische Fragen bedeutsam. Butler benennt Pädagogik/»Pädagogen« im Kontext der Festlegung von akademischen Normen der Forschung und Lehre (vgl. Butler 2011: 6) sowie im Zusammenhang ihrer Kritik an Kants

-
- 2 Wie eingangs benannt, durchzieht die Frage nach der Institution Universität, nach den damit verbundenen Machtverhältnissen sowie nach der »akademischen Freiheit« Butlers Text. Am Ende des Textes greift sie das Thema der »akademischen Freiheit« noch einmal verstärkt auf und gibt ihrem Text in diesem Zusammenhang eine bemerkenswerte Wendung, an die kritische Rückfragen zu stellen sind. Butler macht die Frage nach der Existenz »akademischer Freiheit« in problematischer Weise an der Frage nach der Legitimität Israels fest. »Es ist sinnvoll, dass die Debatte über die Legitimität des israelischen Staates (die nicht die gleiche ist wie die Legitimität der Besetzung der palästinensischen Gebiete) den Kern der Debatten um den angemessenen Bereich der akademischen Freiheit ausmacht« (Butler 2011: 55). Warum dies »sinnvoll« ist und »den Kern der Debatten um den angemessenen Bereich der akademischen Freiheit« ausmacht, wird von Butler ohne weitere Argumente oder Hinführung als Position gesetzt, genau das macht auch die bemerkenswerte Wendung im Text aus. Butlers Ausführungen beziehen sich zudem nicht auf die Legitimität der Kritik an Israel, sondern auf die Legitimität Israels. Kritisch betrachtet, ist dies eine auf problematische Weise geschichtsvergessene Position.

Unterscheidung von öffentlich und privat (vgl. ebd.: 27). Foucault hingegen fokussiert explizit auf »die pädagogische Kunst« im Kontext der Vervielfältigung von »Regierungskünsten« in der Moderne – in einem weiten Verständnis des Begriffes der Regierung – und auf die Frage »wie regiert man die Kinder« (Foucault 1992: 11).

3. Die Kindergärten des 19. Jahrhunderts als Kritik an der Pastormacht

Die Idee des Fröbelschen Kindergartens in den 1840er Jahren erfolgte aus dem Geist der Kritik an der konfessionellen Orientierung der in den Händen der Kirchen liegenden Kinderbewahranstalten. Damit können die Kindergärten in ihrer Genese historisch in den Kontext der von Foucault fokussierten Kritik an der Unterwerfung unter die Pastormacht eingeordnet werden. Im Zusammenhang mit den Revolutionen von 1848/1849 erfuhren die Kindergärten einerseits Verbreitung, andererseits wurden sie – nach der Niederschlagung der Revolution – wegen ihrer Unterstützung durch Revolutionär:innen von 1848/1849 im Jahre 1851 in Preußen verboten. Ausschlaggebend dafür war ihre Kritik an den traditionellen Kinderbewahranstalten, an der Trennung von Kindern nach Konfessionen, am Ausschluss von jüdischen Familien und an der pädagogischen Praxis des Auswendiglernens des Katechismus. Ihnen wurden – im Zusammenhang mit dem Verbot – unchristliche, religionsfeindliche und antiklerikale Umtriebe sowie die Orientierung an den Gleichheitsideen der Französischen Revolution vorgeworfen (vgl. Baader 1998).

Und tatsächlich formulierte der von der Romantik inspirierte Fröbel, der an der Berliner Universität in den Vorlesungen des protestantischen Theologen Friedrich Schleiermacher gesessen hatte, eine Kritik am konfessionell gebundenen Wahrheitsverständnis. Er unterstrich, dass es in den Kindergärten darum gehe, »vorzubereiten für das Aufnehmen aller Wahrheiten« (Fröbel 1851, zit. n. Baader 1998: 210). Damit markierte er ein neues, überkonfessionell geprägtes Verständnis von Religion und Religiosität, das sich an der Vielfalt der Religionen und des Religiösen orientiert.

Historisch stand die Fröbelbewegung in einem engen Verhältnis zur Frauenbewegung (vgl. Allen 2000). Und so wurden im Jahre 1848 insgesamt 44 neue Kindergärten eröffneten, was wesentlich auf die Aktivitäten von Frauen zurückging, die dann auch als Revolutionär:innen verfolgt wurden. Im Kontext der Niederschlagung der Revolutionen erfolgte ein weltweiter Transfer der Kindergartenidee durch Revolutionär:innen, die ins Exil, etwa nach Großbritannien, in die Schweiz und die USA, gingen, so dass in diesem Zusammenhang von einer »travelling idea« (vgl. Popkewitz 2005) gesprochen werden kann. Insbesondere im Einwanderungsland USA wurde der Kindergarten als Einrichtung konzipiert, die das Potential zur Integration, etwa durch Spracherwerb und zur Hervorbringung von Bürger:innen, also des Making Citizens, mit sich brachte, so dass Fröbel in den USA als Held und später als Vorläufer von John Dewey und dessen demokratischer Erziehung gefeiert wurde (vgl. Baader 2004).

Fröbels Pädagogik war also mit einer Kritik auf der Ebene des Wissens, auf der Ebene des Tuns und auf der Ebene der Hoffnung verbunden. Auf der Ebene des Wissens wurden die Erbsündenlehre und ein an Konfessionen gebundenes Wahrheitsverständnis kritisiert. Auf der Ebene des Tuns bezog sich dies auf die Trennung nach Konfessio-

nen und das Auswendiglernen des Katechismus. Und auf der Ebene der Hoffnung zielte seine Pädagogik auf eine Erziehung zur Freiheit und war mit der Hoffnung auf einen »Anbruch einer neuen Zeit« und einer »menschenwürdige[n] Bildung und Erziehung« verbunden sowie damit, Kindern »eine glücklichere Kindheit« zu geben (Fröbel, zit. n. Baader 1998: 208f.). Diese Erziehung zur Freiheit wurde im Kontext der Revolutionen als politisches Projekt verstanden und erschien insbesondere nach der Niederschlagung der Revolutionen als eine Alternative zur Revolution, basierend auf dem Glauben, den gesellschaftlichen Wandel durch Erziehung herbeizuführen. Die mit der Fröbelschen Pädagogik verbundene Utopie kritisierte dann wiederum der Sozialist Siegfried Bernfeld in seiner Schrift »Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung« aus dem Jahre 1925 als politisch naiv sowie als hoffnungslose Überschätzung der Pädagogik, die er stattdessen auf ihre Grenzen verweist (vgl. Bernfeld 1973).

Dass auch für Frauen mit Fröbels Pädagogik Hoffnungen auf den Anbruch einer neuen Zeit verbunden waren, brachte Henriette Breymann, Fröbels Nichte und Gründerin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses 1871 in Berlin, zum Ausdruck. »Ich ahnte die ganze neue Zeit, die für die Frau heraufdämmerte« (Breymann, zit. n. Clark 2023: 598). Sie setzte auf einen Beruf für bürgerliche Frauen im »Geist der Mütterlichkeit«, eine Idee, die dann als »geistige Mütterlichkeit« wichtig für die bürgerliche Frauenbewegung und ihre Professionalisierungsbestrebungen von sozialen Berufen für bürgerliche Frauen werden sollte (vgl. Baader 2018a). Der Kindergarten wurde in erster Linie als Einrichtung einer öffentlichen Kleinkindererziehung für die Mütter der arbeitenden Schichten begründet und die Ausbildung zur Kindergärtnerin als weiblicher Beruf für bürgerliche Frauen konzipiert, der auf der Idee der »geistigen Mütterlichkeit«, später dann der »sozialen Mütterlichkeit« basierte und »Mütterlichkeit als Beruf« verstand, ein Konzept, das als Maternalismus bis heute Folgen hat (vgl. ebd.). Der Historiker Christopher Clark diskutiert in seiner Geschichte der europäischen Revolutionen von 1848/1849 »das Programm der Kindergartenbewegung« als »Emanzipationsvision« sowohl mit Blick auf einen professionalisierten Ansatz der Kleinkindererziehung und der Fürsorge als auch des Feminismus (Clark 2023: 598). Diese innovativen Ideen wurden im Modus der Kritik an existierender pädagogischer Praxis vorgetragen und setzten sich, insbesondere von der bürgerlichen Frauenbewegung transportiert, langfristig weitestgehend durch, auch wenn die Umsetzung in die Praxis immer wieder mit kritischen Auseinandersetzungen über einzelne Fragen sowie mit Kontinuitäten und Diskontinuitäten verbunden war.³

4. Erziehung zur Kritikfähigkeit in den Kinderläden um 1970 als Kritik an der Disziplinarmacht und als kritische Antwort auf den Faschismus

Kritik war auch eine der zentralen Referenzen und stand im Mittelpunkt der sogenannten Kinderladenbewegung um 1970 in der Bundesrepublik, die eng mit der antiautoritären Erziehungsbewegung verbunden war. Die Kritik an Autorität in der Erziehung und

3 Zu Weichenstellungen, Durchsetzungspraxen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten des Kindergartens siehe König/Franke-Meyer 2024.

die Diskussion um Antiautorität, wie sie die pädagogischen Aufbrüche um 1970 kennzeichnete, war in der Kinderladenbewegung am stärksten ausgeprägt (vgl. Baader 2018b; 2021a). Mit der Kinderladenbewegung rückte die frühe Kindheit in den Fokus der Aufbrüche, was unter anderem in der Kritischen Theorie und deren Bezugnahme auf psychoanalytische Begründungen vorgedacht war (vgl. Baader 2020a; 2021a). In einer historischen Perspektive kann für die Kinderladenbewegung durchaus von einer »Neu-Entdeckung der frühen Kindheit?« (vgl. Cloos 2008) gesprochen werden. Diese kam in der Folge der 68er-Bewegung in den Blick von Gesellschaftskritik, was mit der Rezeption der Kritischen Theorie, dem Nachdenken über die Rolle von Erziehung für die Ermöglichung und Unterstützung des Nationalsozialismus sowie einer Alltagsorientierung der antiautoritären Bewegung zu tun hatte, die unter anderem nach der Neuordnung von Lebensformen sowie Generationen- und Geschlechterverhältnissen fragte (vgl. Baader 2021a).⁴

Die ersten Kinderläden wurden in der Bundesrepublik 1967/1968 gegründet, in West-Berlin ging die Initiative wesentlich von der Frauenbewegung bzw. dem »Aktionsrat zu Befreiung der Frauen«, aus, der eng verbunden mit der Gründung von Kinderläden war. Einen Höhepunkt hatte die Kinderladenbewegung in den 1970er Jahren. In West-Berlin gab es 1973 mehr als 300 Kinderläden. Zunehmend breiteten diese sich jedoch auch auf dem Land und in kleineren Städten aus (vgl. Baader 2014). Kinderläden als Elterninitiativen gibt es auch heute noch, manche verstehen sich auch explizit in dieser Tradition stehend, auch wenn sie sich grundlegend weiterentwickelt haben (vgl. Baader 2020a; 2021a).

Für Fragen einer grundlegenden Veränderung von Gesellschaft bei der frühen Kindheit und einer Kritik an deren Erziehungskonzepten anzusetzen, ist eine der Gemeinsamkeiten der Kindergartenbewegung im Kontext von 1848/49 und der Kinderladenbewegung im Kontext von 1968. Sowohl die Fröbelbewegung als auch die Kinderladenbewegung zielen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Aufbrüchen und Revolutionen auf eine andere pädagogische Praxis der öffentlichen Kinderbetreuung. Für beide Bewegungen gingen zudem wichtige Impulse von den Frauenbewegungen aus,⁵ auch wenn es mit Blick auf die Zuständigkeit von Frauen für die Erziehung kleiner Kinder zugleich fundamentale Differenzen zwischen den beiden Bewegungen gab. Wollte die bürgerliche Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts den Beruf der Kindergärtnerin als weiblichen Beruf für bürgerliche Frauen auf Basis der Idee der »geistigen« bzw. »sozialen Mütterlichkeit« professionalisieren, distanzierten sich die Frauen des »Aktionsrates zur Befreiung der Frauen« hingegen gerade von einer besonderen Bestimmung des weiblichen Geschlechts zur Erziehung von kleinen Kindern (vgl. Baader 2018a). Stattdessen wurden die Männer dazu aufgerufen, hier mit in die Verantwortung zu gehen und den Bereich insbesondere auch im Privatleben nicht allein den Frauen zu überlassen (vgl. Baader 2021a). Somit gingen von den kritischen Einsätzen beider Frauenbewegungen sowohl im 19. wie im 20. Jahrhundert jeweils spezifische Impulse zur Modernisierung der Pädagogik der frühen

4 Ist hier von der 68er-Bewegung die Rede, dann fungiert das Jahr 68 als »Chiffre«, wie es einschlägig und auch für eine transnationale Perspektive in der 68er Forschung gefasst ist (Kraushaar 2000) und muss in eine der Perspektive der langen 1970er Jahre von 1958–1973 eingerückt werden.

5 Zu den Gemeinsamkeiten und Differenzen siehe in einer vergleichenden Perspektive Baader 2015.

Kindheit aus. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen der Kindergarten- und der Kinderladenbewegung ist, dass sich Eltern in Vereinen zusammenschlossen, um die Betreuung kleiner Kinder zu organisieren, was insbesondere Fragen der Finanzierung betraf. Zudem erfolgte in beiden Bewegungen eine Kritik an der Pastormacht, der Autorität der Kirche und den damit verbundenen religiösen Praktiken, denn im Kontext der Kinderladenbewegung wurde kritisiert, dass zwischen 60 % und 70 % der traditionellen Kindergärten in den Händen der Kirchen lägen (vgl. Baader 2014). Wie bei den Kindergärten lässt sich die Kritik, die im Zusammenhang mit den Kinderläden entwickelt wurde, auf die drei Ebenen von Wissen, Tun und Hoffen beziehen.

Die Kritik der Kinderladeninitiativen an den Kirchen als Träger ist dabei sowohl auf der Ebene des Wissens als auch auf der Ebene des Tuns anzusiedeln. Auf der Ebene des Wissens wurde Kritik an existierenden Formen der Ausbildung, insbesondere am mangelnden psychologischen Wissen der Fachkräfte formuliert (vgl. Bott 1970). Auf der Ebene des pädagogischen Tuns richtete sich die Kritik nicht nur auf religiöse Praktiken in den traditionellen Kindergärten, wie das Gebet, sondern insbesondere auf die pädagogischen Disziplinierungstechniken wie Stillsitzen, starre Zeitrhythmen ohne Partizipation der Kinder, auf Disziplin, Gehorsamsorientierung, rigide Strafen sowie Gewaltanwendung. Die antiautoritäre Kritik an einer Erziehung, die sich an Gehorsamkeit, Disziplin und Strafen orientiert, kann auch als Kritik an der Disziplinarmacht beschrieben werden. Dieser Terminus, der von Foucault im Kontext seiner Beschäftigung mit dem Gefängnis und den Beobachtungs- und Straftechniken unter der Perspektive »Surveiller et punir« (1975) entfaltet wurde, ist damit selbst ein Konzept der 1970er Jahre, das aus der Kritik am Gefängnis sowie an Technologien des Überwachens, Strafens und Disziplinierens hervorging.

Die starke Orientierung von Erziehung an Aspekten der Disziplin wurde im Zusammenhang mit der Kinderladenbewegung und ihrer Kritik an der dominanten zeitgenössischen Pädagogik auch als »Angst vor der Freiheit« diskutiert (Kiefer 1970: 21). Diese Formulierung spielte auf eine Veröffentlichung von Erich Fromm an, Vertreter der Kritischen Theorie, der 1941 in den USA die Schrift »Furcht vor der Freiheit« vorlegte. Fromm, der diese Studie als eine über das Problem der Macht bezeichnete (Fromm 1969: 12), identifizierte drei Formen der Furcht und Flucht vor der Freiheit: Die Flucht ins Autoritäre, die Flucht ins Destruktive und die Flucht ins Konformistische (Fromm 1966). Fromm bezog sich dabei insbesondere auch auf psychoanalytische Ideen, womit einmal mehr die Wissens-Ebene angesprochen ist. Prominent rezipiert wurde Fromm in den 1970er Jahren in der Pädagogik vor allem durch sein Vorwort in der aufgabenstarken Schrift »Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung« von Alexander S. Neill (1969) und dessen Schule »Summerhill«. Diese Schulgründung ging wiederum auf die 1920er Jahre zurück und war ihrerseits stark von der Religionskritik wie von der Psychoanalyse Wilhelm Reichs geprägt.⁶ Eine stärkere Orientierung an der Psychoanalyse wird insbesondere seitens einer psychoanalytisch orientierten Ausrichtung innerhalb der Kinderladenbewegung eingefordert.⁷ Während es bei Fromm jedoch um die Impulse Sigmund

6 Zur Vorgeschichte des Buches siehe Baader 2017a.

7 Zu den verschiedenen Richtungen innerhalb der heterogenen Kinderladenbewegung siehe Baader 2014, 2021.

Seifert war Mitarbeiterin am Institut für Sozialforschung bei Theodor W. Adorno gewesen und hat sich in diesem Zusammenhang mit den Studien und ihren Skalen befasst (vgl. Aden-Grossmann 2014: 36). Seifert feierte dabei jedoch ihre Entdeckung von Reich und setzte sich damit zugleich kritisch von Adorno ab (ebd.: 55f.). Seifert, Tochter der Psychoanalytiker:innen Melitta und Alexander Mitscherlich, die im Zusammenhang mit der Reeducation-Debatte ebenfalls auf die Bedeutung der frühen Kindheit hingewiesen hatten (vgl. Mitscherlich 1963: 211ff.), zielte mit ihrer »Kinderschule« auf Menschen, die sich nicht mehr von faschistischen Ideen regieren lassen. Die Bedeutung der frühen Kindheit für eine Erziehung nach Auschwitz sowie eine Erziehung zur Mündigkeit unterstrich auch Adorno in seinen gleichnamigen Rundfunkbeiträgen (Adorno 1967/1971). Er hob dabei die Wichtigkeit einer »Wendung aufs Subjekt« hervor, die bei der frühen Kindheit anzusetzen und zur »kritischen Selbstreflexion« befähigen solle. »Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zur kritischen Selbstreflexion«, dabei habe »Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren« (Adorno 1971: 90)

Die Pädagogik in den Kinderläden, auch der Kinderschule von Monika Seifert, stellte die Sozialität des Kindes, dessen »Sozialverhalten und Solidaritätsfähigkeit« in den Mittelpunkt, die vor allem in der Kindergruppe erworben werden sollte (Kiefer 1970: 20). Dieser wurde dann auch einer eng mit den Kinderläden verbundenen freiheitlich ausgerichteten Grundschule eine hohe Bedeutung für »ein selbstreguliertes Lernen und Leben« beigemessen. Die Gruppe sollte »eine der Familie gleichwertige Sozialisationsinstanz« werden (Tüllmann 1977: 40), im »Mittelpunkt steht die Kindergruppe« (ebd.) Dabei differenzierten die pädagogischen Konzepte zwischen der Elterngruppe, der »Pädagogengruppe« und der Kindergruppe und diskutieren die Kritik zwischen Erwachsenen, etwa der Fachkräfte an den Eltern, lebhaft (vgl. Kiefer 1970). Die Konzeption einer »Erziehung zum Ungehorsam« (Bott 1970) hob besonders das Recht von Kindern, Eltern und Erwachsene zu kritisieren, hervor, was dann auch Einzug ins Kinderbuch hielt (vgl. Baader 2018c). Und schließlich gehörte zum Lernen in der Kindergruppe die Erfahrung von Kritik durch andere Kinder. »Lernen bestimmt sich als Vorgang, der die unterschiedlichen Wünsche, Vorstellungen und die Kritik der anderen Gruppenmitglieder zum Ausdruck bringt, sie organisiert und damit permanent eine Veränderung der Lernsituation zulässt« (Tüllmann 1977: 58). Damit wird zugleich deutlich, dass die Erziehung zur Kritikfähigkeit nicht nur meint, Kritik zu formulieren, sondern auch mit Kritik und entsprechend mit Dissens überhaupt umgehen zu können.

Im Zentrum der pädagogischen Überlegungen steht die Idee des Lernens, weniger die der Bildung, die »Vermittlung von Kulturtechniken« wird nicht als vorrangig gesehen und eher in Verbindung mit der Kritik an »technokratischer Bildungsreform« und konkurrenzorientiertem Leistungsgedanken gebracht (Kiefer 1970: 19). Ziele sind hingegen die »Entwicklung von Intelligenz, Organisationsvermögen, Kreativität, Selbstregulierung, Solidaritätsfähigkeit, Sexualität, emotional-sinnliche Kontaktfähigkeit, Problembewusstsein«, sowie die »Rücknahme« »der patriarchalisch bestimmten Familienstruktur« (ebd.: 23)

Die Kritik und Auflösung der bürgerlich-patriarchalen Familie stand auch im Kern feministischer Hoffnungen in der BRD. Diese kritisierten die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie sowie die »Doppelbelastung« der Frauen. Die Kritik an

der Alleinzuständigkeit der Mütter für Erziehungsfragen war zugleich mit einer Kritik an der Erziehung von Mädchen zur Mutterschaft verbunden (vgl. Baader 2018a). Die Berliner Kinderläden des Aktionsrates verstanden diese als Projekte der Selbsthilfe gegen jene »Doppelbelastung«. Dabei werden Frauen und Kinder aufgrund ihrer gesellschaftlichen Benachteiligung zugleich als revolutionäre Subjekte eingeschätzt (vgl. Sander 1968/2004). Helke Sander, Sprecherin des »Aktionsrates zur Befreiung der Frauen«, erklärte, »Mütter sind politische Personen« (Sander 1978: 38) und betrachtete die Kinderläden als »Organisationsform«, »die einerseits für Mütter Zeit brachten und andererseits den Kindern nicht schadet« (ebd.: 41). Letzteres formuliert sie mit Blick auf die Kritik an traditionellen Kindergärten, die schädlich für Kinder seien und sich nachteilig auswirken würden.

Die Gleichursprünglichkeit von Frauen- und Kinderladenbewegung in der BRD folgt der Perspektive: »Das Private ist politisch« und der Kritik an einer Politik, »die strukturell auf Kosten der Mütter und Kinder« gehe (ebd.: 38). Vor diesem Hintergrund der grundsätzlichen Kritik an der gesellschaftlichen Situation von Frauen forderte Sander 1968 auch zu einem gemeinsamen Streik mit Erzieherinnen als Akt der Solidarität bezüglich der geteilten Sorgetätigkeit auf. Während die bundesrepublikanische Feministin Sander die gemeinsame Benachteiligung von Frauen und Kindern unterstrich, ging die US-amerikanische, in Kanada geborene Feministin Shulamith Firestone einen Schritt weiter und griff auch die Konstruktion von Kindheit im Zusammenspiel mit der Idee der romantischen Liebe an, die mitverantwortlich für normierte Mutterschaftsvorstellungen seien. Sie formulierte unter dem Slogan »Nieder mit der Kindheit« (vgl. Firestone 1975) eine Kritik an der Kindheit, die auch in der bundesrepublikanischen Diskussion rezipiert wurde. Firestone bezog sich in ihren Überlegungen unter anderem auf die Kritik der Kindheit in der Moderne, wie sie der Mentalitätshistoriker Philippe Ariès (1960/dt. 1975) in seiner »Geschichte der Kindheit« entwickelt hatte (vgl. Firestone 1975). Ariès' Kritik richtete sich wesentlich gegen die Separierung einer Welt der Kinder von der Welt der Erwachsenen, die erst ein Ergebnis der Moderne sei, einschließlich des Fernhaltens von Kindern vom Sexualleben der Erwachsenen durch getrennte Räume. Firestone wiederum formulierte eine radikale Kritik an der Generationendifferenz, am Inzestverbot sowie am Verbot von Sexualität zwischen Erwachsenen und Kindern. Dies führte bei ihr zu einer Legitimation von Pädosexualität, die mit Hoffnungen auf ein anderes Generationenverhältnis verbunden waren (vgl. Baader 2020b). Diese Legitimation von Pädosexualität findet sich teilweise auch im Kontext der Kinderladenbewegung, etwa in einem einschlägigen und vielfach abgedruckten Dokument zur Sexualaufklärung in der prominenten Berliner Kommune 2, aber auch in der Praxis der Kinderläden selbst (vgl. Baader 2017). Bezugnehmend auf die Formel von der »Befreiung der kindlichen Sexualität« kam es auch hier zu Praktiken sexualisierter Gewalt (vgl. Baader 2017; Baader 2020a). Kinder wurden dabei zu Objekten der vermeintlichen Befreiung und die Gewaltförmigkeit wurde – im legitimierenden Diskurs – ignoriert, genau wie das Machtverhältnis zwischen den Generationen. Dies trifft im Übrigen auch für den Machttheoretiker Foucault zu, der 1977 eine Petition zur Abschaffung der Schutzaltersgrenze unterschrieben hatte und zur Begründung angab, dass man den Kindern schon selbst zutrauen könnte, zu sagen, ob ihnen Gewalt angetan worden sei oder nicht (vgl. Foucault 2003: 258). Damit steht die »Kritik der Kindheit« in den 1970er/1980er Jahren, die auch von der »Kindheit als Get-

to« spricht (vgl. Baader 2017b), dort, wo sie zu einer Aufhebung der Generationendifferenz auffordert und Sexualität zwischen Kindern und Erwachsenen legitimiert, eindeutig mit Missbrauchspraktiken in Verbindung (ebd.). Historisch schließt dies durchaus an eine »Kritik der Kindheit« in der Reformpädagogik an, die gleichfalls Pädosexualität legitimierende Momente in der Tradition des so genannten pädagogischen Eros, etwa bei Gustav Wyneken, aufwies (vgl. Oelkers 2011).

Kinderläden existieren als Elterninitiativen auch heute noch und machen knapp 8 % aller Kindertageseinrichtungen in der Bundesrepublik aus. Derart weitreichende Hoffnungen mit Blick auf gesellschaftlichen Wandel wie in den 1970er Jahren werden gegenwärtig nicht mehr vertreten und auch keine konzeptionellen Irr- und Unrechtswege unter dem Schlagwort von der »Befreiung kindlicher Sexualität«. Der in den 1970er/1980er Jahren gängige Begriff der »kindlichen Sexualaufklärung« wird seit einigen Jahren zunehmend von dem der »sexuellen Bildung« abgelöst (Simoneit et al. 2023). Über den Stellenwert von sexueller Bildung oder auch von Geschlechterreflexivität in heutigen Elterninitiativen wissen wir insgesamt eher wenig. Im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Elterninitiativen in Niedersachsen formulieren die Leitungen von Elterninitiativen: »Der Geschlechteraspekt beschäftigt uns, aber wir diskutieren das eher privat« (vgl. Baader 2020a; 2021), so dass im Vergleich zu denjenigen Kinderläden, die vom »Aktionsrat zur Befreiung der Frauen« und in deren Tradition gegründet wurden (vgl. Ronneburger 2019), von einer Reprivatisierung des Geschlechterverhältnisses gesprochen werden kann. Dagegen bilden Diversität und Inklusion heute wichtige Orientierungen. Bei den heutigen Elterninitiativen, so wie in der Pädagogik der frühen Kindheit insgesamt, steht der Bildungsaspekt im Vordergrund (vgl. Jergus/Thompson 2017; Koch 2022), während Erziehungsfragen auf die Hinterbühne verwiesen sind. Eindeutige Differenzen gegenüber den 1970er Jahren bestehen zudem im Verhältnis zu Professionalität und Professionalisierung. Hier haben sich die Elterninitiativen von einem eher antiprofessionellen Gestus in den 1970er/1980er Jahren zu an Professionalität, Qualität und Fachberatung orientierten Einrichtungen gewandelt. Und die pädagogische Bedeutung der Gruppe? Diese scheint eher abgenommen zu haben zugunsten einer Orientierung an der individuellen Entwicklung und Bildung. Den Gründen und Kontexten für den Verlust der Bedeutung von kollektiven Bezügen wie der Gruppe wäre weiter nachzugehen, etwa anhand von Einrichtungskonzeptionen, Bildungsplänen und Interviews mit Fachkräften und Eltern.

6. »Auf welche Weise« und »mit welchem Recht« »regiert man die Kinder?« – Ausblick und Impulse für das Nachdenken über eine (selbst)kritische Pädagogik der Frühen Kindheit

Durch die historischen Vergewisserungen wurde gezeigt, wie Kritik als Motor von Veränderungen im Bereich der Erziehung in der frühen Kindheit fungierte. Die beiden historischen Beispiele im Anschluss an 1848/49 und an 1968 zielten auf pädagogische Konzepte, die im Zusammenhang mit Liberalisierungsprozessen standen und eng mit diesbezüglichen politischen Bewegungen verbunden waren. Als Verfahren mit Blick auf Systeme von Bewertungen kann sich Kritik jedoch auch auf liberale Ansätze selbst beziehen,

wie sie gegenwärtig etwa im Kontext der Neuen Rechten beansprucht wird, die sich im Feld von Erziehung und Bildung positioniert und sich diesen Bereich aneignet. Im Modus der Kritik, etwa mit Referenz auf Kant, Nietzsche und die Reformpädagogik, werden fehlende Grenzen, mangelnde Führung, Demokratieerziehung und »Multikulti« angegriffen sowie »die 68er Pädagogen« (vgl. Sommerfeld 2019: 5ff.) diffamiert.

Kritik, so der Durchgang durch die theoretische Diskussion, ist ein an Fragen orientierter Prozess, eine offene Bewegung und ein Verfahren und gerade keine standardisierte Operation und deshalb auch nicht mit reflexartigem Nein-Sagen, Destruktion oder Nihilismus in eins zu setzten. Foucault hatte Kritik sowohl als Tugend als auch als Kunst beschrieben. Kritik ist eng mit einer Reihe des Fragenstellens verbunden, insbesondere Fragen nach der Art und Weise von etwas (»auf welche Art?«) sowie nach der Legitimation und Begründung (»mit welchem Recht?«) (Butler 2011: 16). Dies schließt auch kritische Anfragen an Formen des Regiert-Werdens im Foucaultschen Sinne ein. Dieser erwähnt die Frage »wie regiert man die Kinder?« explizit (Foucault 1992: 11). Für deren Regierung in Kindertageseinrichtungen heute spielen Bildung, Bildungspläne sowie Kompetenzorientierung eine zentrale Rolle (vgl. Koch 2022, sowie Koch/Saborowski i.d.B.).

Aus den kritiktheoretischen Überlegungen können sowohl auf der Ebene der Theoriebildung zur frühen Kindheit als auch auf der Ebene der Curricula und der Lehre und schließlich auf der Ebene der pädagogischen Praxis spezifische Fragekomplexe abgeleitet werden, etwa die nach der Weise des pädagogischen Umgangs mit Kindern oder auch die nach dem Recht dazu. Für kritische Anfragen unter dem Aspekt »mit welchem Recht?«, können etwa die Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention herangezogen werden. Die Frage nach der »Regierung der Kinder« kann sowohl die Theoriebildung als auch die Praxis einschließen. Mit Blick auf beides kann, bezogen auf Geschlechterpolitiken, Familienbilder, Geschlechterungleichheiten und Heteronormativität, das »Ent-Üben« bzw. »Verlernen« (vgl. Jaspers et al. 2022) gleichfalls eine kritische Praxis begründen. Und schließlich wirft die Akzentuierung der Bewertungsmaßstäbe in den Überlegungen von Foucault und Butler die Frage nach den aktuellen Bewertungsmaßstäben in der Pädagogik der Frühen Kindheit auf. Etwa solche von »guter Kindheit«, »guter Kita« oder »guter Elternschaft«. (vgl. Betz et al. 2018; Jergus et al. 2017). Für alle genannten Aspekte können die Ebenen von Wissen, Tun, Hoffen Differenzierungen ermöglichen.

Zudem wurde deutlich, dass eine (selbst)kritische Haltung unbedingt auf die Reflexion von Macht-Wissen-Konstellationen verwiesen ist. Dies führt zu den Aspekten der Machtkritik in der Pädagogik der Frühen Kindheit und zur Aufforderung, Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren. Eine derart sich (selbst)kritisch verstehende Pädagogik der Frühen Kindheit hätte zudem ein transdisziplinäres Unternehmen zu sein, wenn sie an die Position anschließen will, dass Machtkritik der Transdisziplinarität bedarf. Konkret hieße dies etwa, Fragen und Forschungen aus der Allgemeinen und der Historischen Erziehungswissenschaft, der historischen Kindheitsforschung sowie der Geschlechterforschung stärker in die Pädagogik der Frühen Kindheit einzubeziehen, genau wie kulturwissenschaftliche Perspektivierungen. In der Pädagogik der Frühen Kindheit sind Geschlechterverhältnisse sowie die grundsätzliche Bewertung des Reproduktionsbereiches wenig Thema, Sorge- und Gewaltverhältnisse werden teilweise ohne Geschlechteraspekt diskutiert. Und die stärkere Berücksichtigung historischer Kindheitsforschung (vgl. Baader 2021b) könnte schließlich Aufschlüsse geben über die Herausbildung der

frühen Kindheit, etwa auch durch Institutionen wie den Kindergarten, dessen Geschichte in diesem Beitrag punktuell skizziert wurde, aber auch durch die Einbeziehung historischer geschlechterreflexiver Texte zur Kritik an vergeschlechtlichter Kindheit. Und schließlich hätte eine (selbst)kritische Frühpädagogik oder Pädagogik der Frühen Kindheit auch an Wissenschaftskritik anzuknüpfen. Hierfür bedürfte es spezifischer Foren und Orte, und möglicherweise auch der von Butler akzentuierten Zwischenräume.

Die historischen Vergewisserungen in diesem Beitrag haben gezeigt, dass in der Pädagogik der Frühen Kindheit der 1970er/1980er Jahre der Gruppe und dem Kollektiv eine wesentlich größere Bedeutung beigemessen wurde. Dies betrifft sowohl die Gruppen bzw. die Kollektive der Kinder und die Gruppen bzw. Kollektive der Eltern und der Fachkräfte. An diese Feststellung schließen sich kritische Fragen an aktuelle Konstellationen an. Hat etwa die individuelle Erziehungspartnerschaft das Kollektiv der Eltern auf die Hinterbühne versetzt und wurde seit den 2000er Jahren im Anschluss an PISA die Bildung des einzelnen Kindes auf die Vorderbühne geschoben? Dies sind Fragen, die der empirischen Untersuchung, etwa anhand von Bildungsplänen, aber auch einer stärkeren theoretischen Reflexion, bedürften.

Der historische Durchgang hat zudem herausgearbeitet, dass die Erziehung zur Kritikfähigkeit im Zentrum der kritischen Ansätze einer Pädagogik der Frühen Kindheit der 1970er/1980er Jahre stand. Wo aber findet sich diese heute? Auch das ist eine Frage, die empirisch untersucht werden müsste. In einer Einrichtungskonzeption einer Kindertageseinrichtung in Norddeutschland wurde ein Hinweis gefunden, der Kritik grundsätzlich mit Abwertung in Verbindung bringt: Wer Kinder kritisiere, trage zu einer Erfahrung der Abwertung bei.¹⁰ Wenn Kritik jedoch mit Verurteilung und Abwertung verbunden wird, wo findet dann eine Erziehung zum Umgang mit Kritik und Dissens statt? Verbirgt sich hinter dieser Verbindung von Kritik mit Abwertung nicht genau jene Perspektive, die Kritik mit Nein-Sagen, Nihilismus und Destruktion gleichsetzt? Und ist dies nicht auch das Missverständnis einer sich selbst als post-kritisch bezeichnenden Pädagogik? Dagegen hofft dieser Beitrag gezeigt zu haben, wie unabdingbar Kritik auf allen drei Ebenen – Wissen, Tun, Hoffen – für die Weiterentwicklung einer reflexiven Pädagogik der Frühen Kindheit, deren Wissensproduktion sowie deren Praxis ist. Dies ist weder nihilistisch, noch destruktiv, was es zu verteidigen gilt.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (2014): Monika Seifert. Pädagogin der antiautoritären Erziehung. Eine Biografie, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Adorno, Theodor W. (1971): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

10 Aus Datenschutzgründen kann die Einrichtung nicht näher benannt werden.

- Alanen, Leena (2005): »Kindheit als generationales Konzept«, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Allen, Ann Taylor (2000): *Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800–1914*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ariès, Philippe (1975): *Die Geschichte der Kindheit*, München: Hanser.
- Baader, Meike Sophia (1998): »Alle wahren Demokraten tun es.« Die Fröbelschen Kindergärten und der Zusammenhang von Erziehung, Revolution und Religion«, in: Christian Jansen/Thomas Mergel (Hg.), *Die Revolutionen von 1848/49*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 206–225.
- Baader, Meike Sophia (2004): »Fröbel and the Rise of Educational Theory in the United States«, in: *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 23, 5–6, S. 427–444.
- Baader, Meike Sophia (2013): »Erziehungswissenschaft zwischen disziplinären Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen«, in: Hans-Rüdiger Müller/Sabine Bohne/Werner Thole (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge*. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 61–80.
- Baader, Meike Sophia (2014): »Die reflexive Kindheit (1968–2000)«, in: Meike Sophia Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 414–455.
- Baader, Meike Sophia (2015): »Modernizing Early Childhood Education: The Role of German Women's Movements after 1848 and 1968«, in: Kirsten Scheiwe/Harry Willekens/Kristen Nawrotzki (Hg.), *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Historical and Comparative Perspectives*, New York: Palgrave macmillan, S. 217–234.
- Baader, Meike Sophia (2017a): »Pädosexualität, Kindheit und Geschlecht im wissenschaftlichen Diskurs«, in: *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 14/01, S. 3–19.
- Baader, Meike Sophia (2017b): »Zwischen Politisierung, Pädosexualität und Befreiung aus dem Getto der Kindheit: Diskurse über die Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität in den 1970er Jahren«, in: Meike Sophia Baader/Christian Jansen/Julia König/Christin Sager (Hg.), *Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968.*, Köln u.a.: Böhlau, S. 55–84.
- Baader, Meike Sophia (2018a): »Von der Normalisierung zur De-Zentrierung. Mütterlichkeit, Weiblichkeit und Care in der Alten und in der Neuen Frauenbewegung«, in: Antje Langer/Claudia Mahs/Barbara Rendtorff (Hg.), *Weiblichkeit – Ansätze zur Theoretisierung*. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 14, S. 15–38.
- Baader, Meike Sophia (2018b): »Autorität, antiautoritäre Kritik und Autorisierung im Spannungsfeld von Politik, Erziehung und Geschlecht im 20. und 21. Jahrhundert«, in: Hilge Landweer/Cathrine Newmark (Hg.), *Wie männlich ist Autorität. Feministische Kritik und Aneignung*, Frankfurt a.M. u.a.: Campus, S. 87–124.
- Baader, Meike Sophia (2018c): »Mit einander sprechen, das ist r(w)ichtig: Generationale Ordnung, Generationenverhältnisse und Erziehung in der BRD seit den 1970er Jahren«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann. (Hg.), *Institu-*

- tionalisierungen von Kindheit. *Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–93.
- Baader, Meike Sophia (2020a): »Von der Antiautorität zur Diversität. Soziale Differenzen in Kinderläden und Elterninitiativen in der Bundesrepublik von den 1970er Jahren bis heute«, in: *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft*, 46/02, S. 200–230.
- Baader, Meike Sophia (2020b): »Zwischen Befreiungsrhetorik und Sehnsucht nach Bindung. Der Diskurs um den sexuellen Körper des Kindes und die Legitimation von Pädophilie in Wissenschaft, Pädagogik und Gesellschaftsentwürfen der 1960er bis 1980er Jahre«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), *Verkörperter Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 78–95.
- Baader, Meike Sophia (2021a): »Antiautoritäre Kinderläden, Lebensformen und Geschlechterverhältnisse – Zur Neudimensionierung von Kindheit, Erziehung, Geschlecht und Öffentlichkeit«, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Christin Sager (Hg.), 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte, Frankfurt a.M.: Campus, S. 179–211.
- Baader, Meike Sophia (2021b): »Kindheit«, in: Gerhard Kluchert/Klaus-Peter Horn/Carola Groppe/Marcelo Caruso (Hg.), *Historische Bildungsforschung: Konzepte, Methoden, Forschungsfelder*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149–161.
- Baader, Meike Sophia/Bollig, Sabine (2019): »Elternbeiträge: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39/2, S. 134–151.
- Bernfeld, Siegfried (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hg.) (2018): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bittner, Martin/Wischmann, Anke (Hg.) (2022): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*, Bielefeld: transcript.
- Bott, Gerhard (Hg.) (1970): *Erziehung zum Ungehorsam. Antiautoritäre Kinderläden*, Frankfurt a.M.: März.
- Butler, Judith (2011): *Kritik, Dissens, Disziplinarität*, Zürich: Diaphanes.
- Clark, Christopher (2023): *Frühling der Revolution. Europa 1848/49 und der Kampf für eine neue Welt*, München: DVA.
- Cloos, Peter (2008): »Die Neu-Entdeckung der frühen Kindheit?«, in: Meike Sophia Baader (Hg.), *Seid realistisch, verlangt das Unmögliche. Wie 68 die Pädagogik bewegte*, Weinheim: Beltz, S. 69–88.
- Eßer, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hg.) (2016): *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, Oxfordshire: Routledge.
- Firestone, Shulamith (1975): *Frauenbefreiung und sexuelle Revolution*, Frankfurt a.M.: Fischer.

- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1990): »Was ist Aufklärung?«, in: Eva Erdmann/Rainer Forst/Axel Honneth (Hg.), Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt a.M. u.a.: Campus, S. 35–54.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve Verlag
- Foucault, Michel (2003): Schriften in vier Bänden, Bd. 3. 1976–1979, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fromm, Erich (1966): Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Fromm, Erich (1969): »Vorwort«, in: Alexander Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 11–18.
- Harding, Sandra (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht, Hamburg: Argument.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamjosi, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner/Anke Wischmann (Hg.), Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«, Bielefeld: transcript, S. 19–26.
- Horkheimer, Max/Fromm, Erich/Marcuse, Herbert/Mayer, Hans/Wittvogel, Karl A./Honigsheim, Paul (1936/1987): Autorität und Familie. Reprint Paris 1936, Lüneburg: Dietrich zu Klampen.
- Horkheimer, Max (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Jaspers, Lisa/Ryland, Naomi/Horch, Silvie (Hg.) (2022): Unlearn Patriarchy, Berlin: Ullstein.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Joch, Anna (Hg.) (2017): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer-VS.
- Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Münster: Edition DISS.
- Kant, Immanuel (1784/1999): »Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften«, in: Horst D. Brandt (Hg.), Philosophische Bibliothek, Hamburg: Meiner.
- Kant, Immanuel (1790/1991): Kritik der Urteilskraft. Herausgegeben von Gerhard Lehmann, Stuttgart: Reclam.
- Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.
- König, Anke/Franke-Meyer, Diana (Hg.) (2024): Kindergarten revisited. Weichenstellungen Reichschulkonferenz 1920, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kraushaar, Wolfgang (2000): 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur, Hamburg: Hamburger Edition.
- Kiefer, Georg (1970): »Kinderladen Stuttgart«, in: Gerhard Bott (Hg.): Erziehung zum Ungehorsam, Frankfurt a.M.: März, S. 14–44.
- Mitscherlich, Alexander (1963): Die vaterlose Gesellschaft, München: Piper.

- Neill, Alexander S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim: Beltz.
- Popkewitz, John (Hg.) (2005): Inventing the modern Self and John Dewey. Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education, New York: Palgrave Macmillan.
- Sager, Christin (2008): »Das Ende der kindlichen Unschuld. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung«, in: Meike Sophia Baader (Hg.) »Seid realistisch«, verlangt das Unmögliche. Wie 68 die Pädagogik bewegte, Weinheim: Beltz, S. 56–69.
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010), Bielefeld: transcript.
- Simoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Keinau, Elke (Hg.) (2023): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, Weinheim: Beltz Juventa.
- Ronneburger, Beate (2019): Der Geschlechteraspekt in der Kinderladenbewegung. Erziehung in Westberliner Kinderläden 1968–1977, Weinheim: Beltz Juventa.
- Rhaden van, Till (2017): »Eine Welt ohne Familie. Über Kinderläden und andere demokratische Heilsversprechen«, in: Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung. 14/2, S. 3–26.
- Sander, Helke (1968/2004): »Rede des ›Aktionsrates zur Befreiung der Frauen‹ bei der 23. Delegiertenkonferenz des ›Sozialistischen Deutschen Studentenbundes‹ (SDS) im September 1968 in Frankfurt«, in: Sievers, Rudolf (Hg.), 1968. Eine Enzyklopädie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 372–378.
- Sander, Helke (1978): »Mütter sind politische Personen. Die Kinderfrage seit 1968«, in: Courage 3/9, S. 38–42.
- Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik, Wien: Zaglossus.
- Sommerfeld, Caroline (2019): Wir erziehen. Zehn Grundsätze, Schnellroda: Antaios.
- Tüllmann, Abisag (1977): Bilder der Entschulung, Frankfurt a.M.: päd.extra.

